Hanna Komorowska
SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny
hannakomo@data.pl

JĘZYK A TOŻSAMOŚĆ. JĘZYK PIERWSZY, DRUGI I OBCY A SUKCESY I NIEPOWODZENIA SZKOLNE

Language and identity. First, second and foreign language and success at school

The article investigates relationships between national/ ethnic identity and languages used in the school context. The impact of imposed, attributed, regained and selected identities on first and second language proficiency is analyzed on numerous examples drawn from the areas of history, literature and culture. Approaches to bi-and monolingualism and bi-and monoculturalism are then presented with special emphasis on the role of stereotypes. Linguistic factors which influence success and failure are discussed vis-à-vis immigration and re-emigration. Attention is given to difficulties encountered by students using restricted L1 codes as well as to problems faced by pupils lacking proficiency in the language of schooling. Implications are sought for language education in the school system.

Keywords: educational attainment, national identity, stereotypes, first language, language of schooling, language teaching, whole school language education

Słowa kluczowe: wyniki nauczania, tożsamość narodowa i etniczna, język pierwszy, język nauki szkolnej, dydaktyka językowa, zintegrowane kształcenie językowe w szkole

1. Wstęp

Zagadnienie tożsamości społecznej, zwanej też zbiorową lub grupową, warte jest uwagi teraz, gdy w naukach humanistycznych, gdzie od dawna uwagę badaczy

przykuwają głównie czynniki psychologiczne, widoczny jest wyraźnie zwrot socjologiczny, skłaniający do uwzględniania czynników środowiskowych.

W kwestiach edukacyjnych potrzeba głębszej analizy czynników tego rodzaju jest tym większa, że stale przybiera na sile zjawisko migracji. Szacuje się, że dziś nawet już co siódmy obywatel Europy mówi językiem mniejszości (Simonides, 2014). Wielość tych języków, funkcjonujących niekiedy na niezbyt dużym terytorium, jest zadziwiająca. Badania sześciu dużych miast europejskich – Hamburga, Göteborga, Madrytu, Lyonu, Hagi i Brukseli – wykazały od 50 do 90 języków obecnych mieszkańców tych miast (Extra i Yağmur, 2004). W samym Sheffield stwierdzono funkcjonowanie 91 języków tylko wśród dzieci szkół podstawowych (Reynolds, 2008). Z tej przyczyny miasto to, w celu opracowania strategii radzenia sobie z wielojęzycznością, zamówiło w Radzie Europy oddzielny raport przygotowywany wspólnie przez lokalnych ekspertów i przedstawicieli Wydziału Polityki Językowej w Strasburgu, choć zazwyczaj czynią to tylko państwa członkowskie. Znane już dość powszechnie badanie szkolnictwa w 22 spośród wszystkich krajów Unii Europejskiej, prowadzone w ramach często cytowanego projektu VALEUR, wykazało 458 języków ojczystych używanych przez uczniów (McPake i Tinsley, 2007). Oznacza to, że wszyscy ci uczniowie są co najmniej dwujęzyczni, wielu z nich zaś – o ile pochodzą ze związków partnerskich lub małżeńskich, w których używa się dwu różnych języków etnicznych lub jeśli przebywali dłużej w kraju tymczasowego osiedlenia, zanim dotarli do kraju docelowego – to osoby o obszerniejszych konstelacjach językowych, przynajmniej trójjęzyczne, często wręcz wielojęzyczne. Dotyczy to też Polaków – ich liczba w Wielkiej Brytanii to 950 000 zarejestrowanych osób, a w Niemczech 700 000, przy czym liczby te faktyczne są znacznie wyższe. Uderza to, gdy pomyślimy, że nasza Wielka Emigracja w XIX wieku sięgała co najwyżej 15 000 osób. W dobie powszechności edukacji istotne jest więc poczucie tożsamości zbiorowej, narodowej lub etnicznej migrantów i wpływ tego poczucia na biegłość w języku nauki szkolnej i w konsekwencji na efekty kształcenia.

W obszarze glottodydaktyki rozważa się jednak przede wszystkim rolę zmiennych indywidualnych, związanych z osobą uczącego się. Najczęściej analizuje się czynniki takie jak wiek lub płeć, a także kwestie osobowościowe, takie jak introwersja czy ekstrawersja, motywacja, lęk językowy, jak również innego rodzaju zmienne, takie jak na przykład style i strategie uczenia się. Poza analizą pozostaje w większości przypadków interesująca nas tu problematyka tożsamości zbiorowej, jest ona bowiem przypisywana domenie socjologii lub psychologii społecznej. Kwestie tożsamości poruszane są w glottodydaktyce właściwie jedynie wówczas, gdy bada się zagadnienia dotyczące zjawiska dwukulturowości i dwujęzyczności (Hemmi, 2014). Spójrzmy na ten aspekt nieco uważniej.

2. Tożsamość społeczna

Dotykające tożsamości społecznej rozważania na temat dwukulturowości odnoszą się do tożsamości kulturowej, związanej z tradycją, dziedzictwem i stylem życia. Dwukulturowość postrzegana jest przy tym często w znacznym uproszczeniu jako korelat dwujęzyczności, podczas gdy – jak stwierdza specjalista w tej dziedzinie François Grosjean – istnieje wiele przypadków osób monolingwalnych, a jednak dwukulturowych, gdyż podtrzymują one tradycje i style życia społeczności nieużywającej już swego etnicznego języka. Istnieje też wiele przypadków osób dwujęzycznych, ale monokulturowych, i to niekoniecznie w obrębie kultury swego języka dominującego, przy czym oczywiście wiele jest też osób monolingwalnych i monokulturowych oraz bilingwalnych i bikulturowych (Grosjean, 2015). Kulturowość może, ale nie musi wiązać się z tożsamością społeczną.

Jak jednak rozumieć pojęcia takie jak owa tożsamość społeczna, określana również jako tożsamość zbiorowa lub grupowa? Tajfel jako pierwszy zdefiniował ją jako wiedzę o swej przynależności do pewnej grupy społecznej, która połączona jest z poczuciem znaczenia i wartości tej przynależności (Tajfel, 1972), co dało początek społecznej teorii tożsamości (*social identity theory – SIT)* (Tajfel i Turner, 1986). Friedman uważa, że jest to przypisanie danej grupie pewnego zestawu cech, a tożsamość społeczna to w istocie pojęcie zawierające w sobie wiele pomniejszych tożsamości grupowych, takich jak na przykład tożsamość płciowa, zawodowa, narodowa czy etniczna (Friedman, 1994). Dwie ostatnie z tu wymienionych mają często odniesienia geograficzne, wzmacniane przez politykę (Bauman, 2004), dają więc w efekcie „społeczności wyobrażone” *(imagined communities)* o swoistych imaginariach (Anderson, 1991; Leder, 2014). Tożsamość społeczna / grupowa to pewien system odpowiedzialny za tworzenie poczucia spójności i nadawanie znaczenia własnemu życiu w relacji z innymi, stąd znacząca jej rola w autowaloryzacji (Singer i Blagov, 2004).

Tożsamość społeczna bywa jednak wewnętrznie zróżnicowana: jako czynniki składowe wymienia się tu *tożsamość indywidualną*, na którą składają się cechy zinternalizowane przez jednostkę jako cechy grupy, do której owa jednostka przynależy; *tożsamość relacyjną* związaną ze sposobami funkcjonowania z innymi członkami grup, a także *tożsamość kolektywną*, zakładającą działanie na rzecz grupy (Brewer, 2001).

Elementem tożsamości społecznej bywa też tożsamość kulturowa, niekiedy traktowana – nie zawsze słusznie – jako synonim etniczności. Jest to pojęcie kontrowersyjne, choć nie budzą wątpliwości przynajmniej dwie jego cechy – ciągłość i odrębność (Brubaker, 2006). Tożsamość kulturowa określana bywa, jak powiedziano wyżej, zazwyczaj poprzez tradycję i styl życia, przybliżają

ją jednak również tak zwane wartości rdzenne, kluczowe dla danej zbiorowości (*core values*). Wartości te korelują z tempem dobrowolnej lub wymuszonej asymilacji. I tak na przykład wietnamska tożsamość kulturowa określana jest przez samych Wietnamczyków poprzez cztery pojęcia: ojczyzna, rodzina, profil i los człowieka (Nguyen, 2014), zaś w australijskich badaniach Włosi wymieniali jako swoje wartości rdzenne rodzinę, religię i język, zaś Żydzi – religię, dziedzictwo i poczucie wspólnej historii (Hamers i Blanc, 2000/1989; Smolicz, 1984).

Tożsamość narodowa, etniczna jest zazwyczaj wiązana z regionem geograficznym, ale przy braku państwowości, na przykład z powodów politycznych, wiąże się ją z historią i postawami oraz przekonaniami grup ludzkich, ich wartościami i tradycją, dlatego właśnie tak często bywa utożsamiana z tożsamością kulturową (Jenks, 2016).

Etniczność ma swój wymiar przestrzenny, geograficzny, ale ma też wymiar czasowy, którego elementem jest pamięć retroaktywna, działająca w kierunku przeszłości, ale też pamięć proaktywna, związana z projekcją, a więc odnosząca się do pamiętania o przyszłych działaniach i celach.

Tożsamość grupowa bywa *aktywna* i *uśpiona / latentna*, co widać w kolejnych pokoleniach imigrantów – zazwyczaj w pierwszym pokoleniu jest ona aktywna, w drugim latentna, aktywizuje się zaś ponownie w trzecim pokoleniu. Tożsamość kulturowa, etniczna bywa zazwyczaj dość trwała lub względnie trwała jako tożsamość zbiorowa, podczas gdy tożsamość indywidualna – jednostkowe poczucie Ja – bywa chwilowa i zmienna, może bowiem wiązać się z Ja roboczym. Zmiana sytuacji społecznej i politycznej oraz osobnicze reakcje na te zmiany mogą jednak dać efekt odwrotny, kiedy to tożsamość indywidualna okaże się trwalsza, zaś poczucie przynależności jednostki do danej grupy społecznej czy narodowościowej może ulec drastycznej zmianie.

Jak zatem ma się tożsamość zbiorowa do tożsamości jednostkowej, a ta z kolei do języka? Spójrzmy przede wszystkim na ten aspekt tożsamości zbiorowej, którym jest tożsamość narodowa lub etniczna.

3. Tożsamość a język

Aczkolwiek język odgrywa zawsze rolę niezwykle ważną (Bourdieu, 1982/1991) i bywa uważany za wskaźnik tożsamości, to nie jest on wskaźnikiem ani jedynym, ani nawet najważniejszym, a w każdym razie nie zawsze jest czynnikiem konstytutywnym, determinującym na stałe tożsamość narodową czy etniczną (Stoicheva, 2015). W niektórych sytuacjach język utrzymuje się jako wyznacznik tożsamości narodowej nawet w przypadku braku państwowości, czego dowodem jest tożsamość polska związana z językiem podczas długiego okresu zaborów. W innych – szczególnie wskutek długoletniej opresji – język nie

determinuje tożsamości, czego przykładem są osoby zdecydowanie deklarujące swą ukraińską tożsamość, ale rozmawiające w domu po rosyjsku, czy prawnuki polskich zesłańców do Kazachstanu, czujące się Polakami, ale mówiące już tylko po rosyjsku. Jeśli teren długoletniego przebywania na wygnaniu jest wielojęzyczny, wtedy wybory językowe i kulturowe w ogóle nie są wyznacznikiem tożsamości, która przybiera różne formy, jak to się działo np. w dobrze zbadanej sytuacji Żydów w monarchii austro-węgierskiej przed I wojną światową (Kłańska, 2000). W jeszcze innych – głównie w sytuacji konfliktów i wojen (May, 2015) – następuje gwałtowny podział języków, czego dobitnym przykładem są losy serbo-chorwackiego, dziś dwu różnych języków (Bugarski, 2001; Oczkowa, 2002), co niekiedy owocuje nawet wrogością, gdy cudzoziemiec użyje po prostu dawnego synonimu, teraz zaś wyrazu z języka odmiennego niż ten, na którego terenie w danym momencie przebywa. Pisze o tym interesująco Piotr Oczko, tłumacz książki *Dzika Europa. Bałkany w oczach zachodnich podróżników,* dzieła znanego słoweńskiego etnologa, profesora Božidara Jezernika z Uniwersytetu w Lublanie. Oczko, który przed konfliktami lat 90. spędził wiele czasu na Bałkanach i mówił płynnie po serbo-chorwacku, kilka lat temu, będąc w Chorwacji, przeprosił kogoś w autobusie słowem „izwinite", niegdyś stosowanym wymiennie z „oprostite", teraz jednak uważanym za serbskie, i naraził się na gniew pasażerów, którzy uznali go za wrogiego sobie Serba, bo w tej sytuacji powiedzieliby oni teraz w Chorwacji, dla odróżnienia się od Serbów, już tylko „oprostite" (Oczko, 2013: 252). Spory ideologiczne, niekiedy, choć na szczęście nie zawsze prowadzące do wojen domowych, powodują, jak widać, zmiany języka, a bywa, że także zmiany tożsamości narodowej i etnicznej. Przykładem służyć tu może laureat Nagrody Nobla za rok 1961 Ivo Andrić (1892-1975), autor słynnego *Mostu na Drinie*, urodzony w Bośni w chorwackiej rodzinie katolickiej, ale pod koniec życia piszący nie po chorwacku, ale po serbsku, choć działo się to na długo przed konfliktami zbrojnymi, czyli w tak zwanych spokojnych czasach dawnej Jugosławii. Analizę tej sytuacji przedstawia kompetentnie poeta i tłumacz – Julian Kornhauser – w eseju na ten temat (Kornhauser, 2000). Inny przykład to dwukrotny laureat Złotej Palmy w Cannes – Emir Kusturica – reżyser filmu uznanego za najlepszy film Unii Europejskiej w roku 2005 (*Życie jest cudem*), który – urodzony w bośniackim Sarajewie – uznał się za przedstawiciela Serbii i prawosławia, przyjmując na znak zmiany tożsamości imię Nemanja, by uczcić wielkiego księcia serbskiego z XII wieku, później mnicha i świętego w kościele prawosławnym.

Często istotną rolę w procesie tworzenia się poczucia tożsamości odgrywa nie tyle język, ile przestrzeń społeczna. Próby zlokalizowania tożsamości ponad nią nie okazały się sukcesem, czego przykładem jest transnarodowa tożsamość, której próbę podjęło zaprojektowane przez Ludwika Zamenhofa esperanto

(Lieberman, 1976). Szczególnie znaczący jest – jak twierdzi socjolog i kulturoznawca Aleksander Wallis – użytkowany przez daną zbiorowość teren, „z którym wiąże ona system wiedzy, wyobrażeń, wartości i reguł zachowania, dzięki którym identyfikuje się najpełniej z tym właśnie obszarem" (Wallis, 1990: 26), a to wytwarza więź między jednostkami owej zbiorowości. Jak z kolei pisze językoznawca, Stanisław Puppel, tożsamość jednostki można określić jako „złożoną z zachowanego w pamięci obrazu własnego miejsca w świecie, zrozumienia dla historii i tradycji, także przywiązania do języka zarówno »większego« (narodowego), jak i »mniejszego« (np. dialektu, gwary)" (Puppel, 2009: 103). Związek tożsamości jednostkowej ze zbiorowością, jej obszarem i kulturą oraz jego dynamiczny i dialogiczny charakter podkreśla też wielu psychologów i socjologów (Hermans, 2001; König, 2009).

W kwestii tożsamości etnicznej i jej związków z przestrzenią szczególnie interesujące są pogranicza. Dwu- i wielojęzyczność pojawia się najczęściej na tych właśnie obszarach, definiowanych jako tereny znajdujące się po obu stronach granic. Niekiedy są to granice mentalne wynikające z podziałów językowych, religijnych czy historycznych, co okazuje się szczególnie istotne, gdy mówimy o różnorodnych formach przetrwania grup wykorzenionych. Niekiedy są to granice wyznaczane geograficznie przez rzeki lub łańcuchy górskie. Niekiedy wreszcie są to granice państwowe, choć bywają to także granice dawne, już nieistniejące, ale zachowane w pamięci miejscowej ludności (Chlebda, 2014; Opioła, 2014). Ich rola postrzegana jest różnie przez różne osoby i różne grupy społeczne. Smart i Smart (2008, 2012) używają metafory znaków przestankowych, aby ukazać subiektywne znaczenia granic, i stwierdzają, że dla niektórych stanowią kropkę uniemożliwiającą dalszy ruch, dla innych są średnikiem, który ukazuje niezbędność wiz i zezwoleń na pracę, dla jeszcze innych zdają się zaś zaledwie przecinkiem, lekko zwalniającym zaplanowaną formę mobilności.

Pogranicze jest najczęściej definiowane jako teren zamieszkały przez przynajmniej dwie grupy, na którym – wskutek długotrwałych interakcji – utworzyła się nowa społeczność. Zważywszy na perspektywę zarówno geograficzną, jak i interakcyjną (Czepil i Opioła, 2013; Nikitorowicz, 1995), tego rodzaju pogranicze może przybrać formę wewnętrzną, kiedy to obie grupy zamieszkują w tym samym państwie, ale może też przybrać formę zewnętrzną, kiedy to zamieszkują one po obu stronach granicy państwowej (Sadowski, 2008: 18-19). Forma wewnętrzna powstaje wskutek migracji, osiedlania się różnych grup w różnych etapach historii regionu i w efekcie długotrwałego mieszania się grup. Forma zewnętrzna jest łatwiejsza do zdefiniowania, gdyż wiąże się z administracyjną granicą państwową.

Języki obu grup ludnościowych pogranicza określanego tu jako pogranicze zewnętrzne, a więc używane przez społeczność po obu stronach granicy, nie zawsze

traktowane są jednakowo. Podobne traktowanie widać na przykład na pograniczu Francji i Belgii, ale trudno powiedzieć, iż istnieje symetria w takim traktowaniu języka na pograniczu Francji i Włoch (*European Union*, 2002; Palomero, 2007).

Szczególne problemy językowe zaobserwować można u osób, które pojawiają się na tych terenach jako imigranci. Do dwu- lub trójjęzyczności wynikającej z trybu osiedlania się i różnic pomiędzy językiem oficjalnym a językami etnicznymi dochodzi jeszcze wielość języków pogranicza z ich lokalnymi dialektami. Powoduje to spotęgowane trudności językowe nowo przybyłych, a w wyniku trudności językowych – także trudne do pokonania przeszkody w realizacji programu nauczania (Cummins, 2008).

Szczególnie interesujące jest więc to, jak na tego rodzaju specyficznych obszarach powstaje i kształtuje się indywidualna i społeczna pamięć, a także jak wraz z nią kształtuje się tożsamość. Świadomość i pamięć społeczna to cechy pogranicza, gdzie grupy niekiedy zachowują własną tożsamość i określają się nawzajem poprzez swą odrębność, a niekiedy ulegają gwałtownym przeobrażeniom, na przykład na terenach podlegających zmianom władzy i państwowości (Wilson i Donnan, 2012), a te na pogranicznych obszarach bywają częste i dramatyczne.

Jak pisze Piotr Brysacz: „Babcia Lodzia była z Pogranicza. Przed wojną pobierała nauki w trzech kresowych miastach (w Grodnie, Wilnie i w Suwałkach), a po wojnie dowiedziała się, że to trzy odrębne państwa" (Brysacz, 2013: 10). W literaturze obrazowo przedstawia to Sławomir Mrożek w sztuce *Dom na granicy* (Mrożek, 1964/1997), kiedy to posesję przedziela nagle granica państwowa, ingerując w prywatne życie mieszkającej w nim rodziny – sytuacja pod naszą szerokością geograficzną bynajmniej nie tak znów abstrakcyjna.

Ludzie pogranicza wytwarzają własną, lokalną tożsamość – określając się jako „tutejsi", co wystawia ich na ogół na znaczne dawki nieufności, a nawet wrogości przedstawicieli państw spierających się o dany teren (Czykwin, 2000). Silnie odczuli to na przykład Mazurzy czy Ślązacy. Fakty i emocje z tym związane trafnie wyraża film i literatura. Los Mazurów pokazał Smarzowski we wstrząsającym filmie *Róża* (Smarzowski, 2011), zaś do losu Ślązaków nawiązał chorwacki pisarz Miljenko Jergović w niedawno wydanej po polsku książce *Wilimowski* (Jergović, 2016).

Autoidentyfikacja poszczególnych grup i ich członków bywa różna, a różne też bywają losy tożsamości. Tożsamość może być narzucona czy nakazana, co pokazuje film Kena Loacha *The Wind that Shakes the Barley* (2006) o narzucaniu tożsamości przez Anglików w Irlandii w latach 1920-1921, ale też przywrócona lub odzyskana, czego przykładem jest polskość Wojciecha Kętrzyńskiego, wieloletniego dyrektora Ossolineum, urodzonego jako Adalbert von Winkler, a niekiedy po prostu wybrana, jak to uczynił węgierskiego pochodzenia przedwojenny konferansjer Fryderyk Járosy, czy początkowo austriacki, potem zaś polski dziennikarz i pisarz Jan Lam. Szczególnie tożsamość oficjalnie narzucona

nie pozostaje na ogół w zgodzie z autoidentyfikacją. Często jednak nie pozostaje z nią w zgodzie także tożsamość, jaką przypisują tym grupom członkowie innych grup, gdyż inne są znaki identyfikacyjne stosowane jako kryterium kategoryzacji, co drastycznie pokazał w Polsce rok 1968. Jak trudne są problemy społeczne i językowe, gdy identyfikacja danej jednostki czy grupy nie pokrywa się z identyfikacją im przypisaną (Howarth, 2002; Schlenker, 2003), widać na przykładzie trudności w tej kwestii nadwołżańskich Niemców przybywających do swej dawnej ojczyzny, czy Polaków z Kazachstanu, traktowanych często tam jako Polacy, tu zaś jako Rosjanie, zatem zawsze jako obcy i inni.

Nawet gdy poczucie identyfikacji jest zgodne z tożsamością przypisywaną przez innych – inne bywają oczekiwania co do preferencji i wyborów w życiu społecznym, a także co do znaków i symboli, również językowych, które miałyby je wyrażać. Przykładem może być tu fakt, iż – pomimo bardzo mocnej autoidentyfikacji społeczności kaszubskiej ze swym językiem – nie ma, jak się okazuje, w tej społeczności pełnej jednomyślności co do roli tablic dwujęzycznych w pejzażu: „Obok aprobaty pojawiały się też głosy sprzeciwu lub obojętność” (Koszko, 2014: 165; Mazurek, 2010), choć spodziewano się pełnego poparcia dla ich instalowania.

We wszystkich omawianych przypadkach tożsamość formuje się lub jest przypisywana w związku z przestrzenią raczej niż w związku z językiem czy religią.

4. Tożsamość – stereotyp – język

Wszelkiej identyfikacji towarzyszy zazwyczaj stereotyp, silnie ujawniający się w języku. Stereotypy zaś mają ogromne znaczenie dla samooceny, a w konsekwencji także dla wyników nauki szkolnej.

Rola stereotypu jest dwuznaczna; radzenie sobie z nowymi sytuacjami zakłada umiejętność tworzenia generalizacji na podstawie stosunkowo skromnej liczby danych, skąd oczywiście blisko do nadmiernego lub nawet nieuprawnionego uogólniania i dalej do petryfikowania się stereotypu. Stereotyp opiera się z reguły na wyostrzonym kontrastowaniu międzygrupowym, formującym prototyp, poprzez który postrzega się jednostki z danej grupy, depersonalizując je jako pozbawione różnicujących cech indywidualnych, a zatem niezwykle podobne do siebie (Hogg et al., 2004).

Jako procedura kognitywna uogólnienie jest zawsze strategią ekonomiczną, a więc w większości przypadków efektywną, torującą drogę do myślenia abstrakcyjnego. Jednak w procesie komunikacji nadmierne, nieuprawnione uogólnienia utrudniają porozumienie, a nawet stanowią jego blokadę. Dzieje się tak, gdyż w toku interakcji pojawiają się sądy etykietujące, atrybucje, także – a nawet przede wszystkim – związane z językiem, na co zwrócono

uwagę już ponad pół wieku temu w badaniach kanadyjskich (Lambert, 1960). Owe etykiety i atrybucje okazują się nie do przyjęcia dla rozmówcy, a to bynajmniej nie ułatwia porozumiewania się. Kontakt umożliwia dopiero dezaktywacja danej atrybucji i dalej jej dezaktualizacja i dezautomatyzacja, inaczej mówiąc „rozminowanie" stereotypu. Do takiego pozytywnego etapu może doprowadzić dialog, o ile nie zostanie wcześniej zablokowany negatywnym afektem któregoś z interlokutorów.

Nie zawsze jednak istnieje gotowość do restrukturyzacji stereotypu. Bywa on przecież tworzony celowo jako społeczna i ideologiczna konstrukcja, która poprzez odrębność wzmacnia własne poczucie tożsamości danej grupy społecznej czy etnicznej. Wzmacnia też chełpliwą samoocenę tejże grupy społecznej, zjawisko przekonująco opisane przez Edwarda Saida w jego słynnej pracy *Orientalism. Western Representations of the Orient* (Said, 1978).

Zetknięcie z różnicą wywołuje jedną z typowych reakcji mentalnych – „akceptacji lub wykluczenia, tolerancji lub nienawiści, interioryzacji lub odgraniczenia" (Kalaga, 2004: 5-6), wybór prowadzi więc do określonej grupy zachowań, które symbolizują odgrodzenie murem, wojna lub dialog (Kapuściński, 2006: 67). Każda z tych dróg prowadzi do określonego typu komunikacji. Odgrodzenie murem daje w efekcie wybór zachowań niewerbalnych – ciszy i dystansu. Wojna na słowa wywołuje efekt spotęgowania językowych etykiet, nadużywanie epitetów, esencjalistyczne szafowanie rzeczownikami (Cichomska i Bilewicz, 2015). Co więcej, skłania rozmówców do znacznie silniejszego zaznaczania swojej tożsamości – np. poprzez regionalną wymowę – niż by to czynili w spokojnej interakcji, co stwierdzono u Walijczyków w angielskich rozmowach, w których przydatność walijskiego była podważana (Bourhis i Giles, 1977; Segalowitz et al., 2010). Dialog z kolei uruchamia umiejętności komunikacyjne z wyższych poziomów biegłości językowej, krótko mówiąc, wymaga lepszej znajomości języka.

Jako że wyraźne różnice są poznawczo łatwiejsze do zauważenia niż drobniejsze odmienności, paradoksalnie łatwiej „rozminowywać" stereotypy, kontaktując się z zupełnie innymi i bardzo odmiennymi społecznościami, kulturami i tradycjami. Trudniej pozbyć się stereotypów i okazać tolerancję w kontakcie z odmiennie myślącymi członkami różnych grup we własnym kraju lub jednostkami ze społeczności pokrewnych. Stąd wielkie wychowawcze znaczenie wymian młodzieżowych i podróży, które pozwalają zrozumieć innych, ale też zrozumieć swoją własną kulturę, w tym także pewne jej odmienności w obrębie własnego kraju. Pokazuje to dobitnie literatura reportażowa (Brysacz, 2013; Kapuściński, 2006; Stasiuk, 2014), ale również dyskurs podróżniczy w tak zwanej literaturze tożsamościowej (Żuchelkowska, 2013).

W nauczaniu języków obcych, ale także w przygotowaniu do mobilności wszelkiego rodzaju, nawet tej najpopularniejszej – turystycznej – zauważyć

można znaczną liczbę odwołań do różnorodnych uogólnień na temat innych społeczności. Obrazy innych grup i społeczeństw odmalowywane są w sposób statyczny, a co więcej – w sposób jednolity, utrudniający zauważanie odmienności w obrębie tych grup. Akcent pada przede wszystkim na różnice pomiędzy grupą nauczaną czy przygotowywaną do wyjazdu a grupą docelową, z którą uczniowie czy słuchacze mają się dopiero zetknąć. Podobieństwa zazwyczaj nie bywają wtedy podkreślane. Prowadzi to do iluzji jednolitości kulturowej społeczeństw, tak zwanego *culturalist approach* (Dervin 2009, 2016), ale też do iluzji scalonej, monolitycznej tożsamości jednostki (*solid identity, unicity of the self*) w procesie określanym jako konsolidacja (*solidification*) (Abdallah-Pretceille, 2003, 2006).

Można by sądzić, że wyjazdy i bliższe kontakty, na przykład turystyczne, zniuansują ten obraz (Kapuściński, 2006). Jednak badania pokazują, że bynajmniej nie zawsze wyjazdy owocują większą uważnością, precyzją obserwacji i analizy, otwartością czy tolerancją (Phipps, 2007). Lepsze efekty osiągnąć można poprzez projekty edukacyjne w przestrzeni realnej i wirtualnej (Szymańska-Czaplak, 2014), co jest szczególnie ważne w regionach wielo- i różnojęzycznych, w tym w rejonach pogranicza.

Ogromną rolę mają tu do odegrania nauczyciele, szczególnie jeśli potrafią wywołać własne wspomnienia z dzieciństwa i młodości i odnieść je do analogicznej sytuacji swoich młodych uczniów (Jalongo i Istenberg, 1995; Msila, 2012), bo – jak pisze Barbara Skarga – tożsamość to proces i topografia doświadczenia (Skarga, 2006: 69).

5. Tożsamość i język a powodzenia i niepowodzenia szkolne

Przybysze – migranci, bez względu na to, czy przybywają indywidualnie, czy w większych grupach, mają zazwyczaj wyraźne poczucie tożsamości narodowej czy etnicznej, które nie jest związane z terytorium, na którym teraz przebywają – przybysze z definicji znajdują się w nowej przestrzeni. Przystosowanie jest trudne, zatem nie bez powodu liczba wykroczeń i odsiew szkolny osiągają znaczne wskaźniki, czego przykładem jest Holandia. To jednak nie tożsamość etniczna silnie koreluje z problemami szkolnymi, ale język. Badania na populacji tureckich i surinamskich nastolatków w wieku 13-18 lat wykazały kluczową rolę nie tożsamości, lecz poziomu biegłości w języku nauki szkolnej (Vedder, 2005: 413). Choć poziom biegłości jest istotny dla wyników w nauce, jednak jednocześnie dla procesu adaptacji uczących się ważniejsze jest – jak się okazuje – jego subiektywne odczuwanie przez uczącego się, co wykazały badania adaptacji studentów uniwersytetu (Swagler i Ellis, 2003).

Kwestie wyników nauczania, a nawet samego faktu utrzymania się młodzieży w systemie szkolnym, są przedmiotem uwagi wielu państw, gdyż – jak

mówi wskaźnik wczesnego kończenia nauki i szkoleń (*Early Leaving from Education and Training Index – ELET*) – odsiew wśród migrantów jest dwukrotnie wyższy (22,6%) niż wśród dzieci rodzimych użytkowników języka nauki szkolnej (11%). I jakkolwiek jest to kwestia języka raczej niż tożsamości, to w wyniku tej sytuacji wzmagają się postawy ksenofobiczne, a przy tym nie podejmuje się wystarczających kroków, które wsparłyby zarówno młodzież, jak i przeciążonych nauczycieli (*European Commission*, 2014).

W edukacji stosuje się zazwyczaj trzy modele działania związane z językami uczniów-imigrantów (Baker, 2001; Garcia, 2009; Genesee, 1987; Glenn i De Jong, 1996)

a) model tożsamości etnicznej, oparty na przekonaniu, że tożsamość może być utrzymana głównie poprzez język pierwszy, ale towarzyszyć ma mu język drugi, a więc język nauki szkolnej,
b) model asymilacyjny, oparty na przekonaniu, że przede wszystkim należy rozwijać język nauki szkolnej, a więc drugi język ucznia-imigranta,
c) model integracyjny postulujący równoległe rozwijanie obu języków i utrzymywanie narodowej czy etnicznej tożsamości wraz z lojalnością wobec kraju osiedlenia.

Jakkolwiek badania nad efektywnością tych modeli wykazywały dość rozbieżne wyniki (Phinney et al., 2001), to jednak większość badaczy, ale też instytucji edukacyjnych, przychyla się do wyboru modelu asymilacji, czego słuszność potwierdza wspomniane wyżej badanie Veddera (2005).

J. Berry, znany badacz z dziedziny psychologii międzykulturowej, sugeruje postawienie dwu kluczowych pytań:

– Czy uznajemy za wartość utrzymywanie tożsamości narodowej/etnicznej uczniów-imigrantów?
– Czy uznajemy za wartość budowanie relacji społecznych z obywatelami kraju osiedlenia?

Ze sposobu odpowiadania na owe dwa pytania wyłaniają się cztery strategie akulturacyjne:

– strategia integracyjna, jeśli padają dwie odpowiedzi pozytywne,
– strategia separacyjna, jeśli odpowiadamy twierdząco tylko na pierwsze pytanie,
– strategia asymilacyjna, jeśli twierdząco odpowiadamy tylko na drugie pytanie,
– strategia marginalizacji, jeśli na wymienione dwa pytania padają dwie odpowiedzi przeczące (Berry, 1997).

Mówiąc o roli języka pierwszego i drugiego w kontekście nauki szkolnej, warto pamiętać o różnych tradycjach edukacyjnych i związanych z nimi nawy-

kach, szczególnie widocznych w przypadku przystosowywania się do nowej sytuacji, a to z uwagi na ich wpływ na wyniki nauki szkolnej. Na przykład tak podkreślana w Europie autonomia ucznia nie zawsze znajduje pozytywny oddźwięk w społecznościach o typie kolektywistycznym, gdzie samodzielność ucznia i usuwanie się w cień nauczyciela nie są bynajmniej traktowane z entuzjazmem, bo potężne jest społeczne oddziaływanie hierarchii i autorytetu (Jones, 1995; Littlewood, 1999; Noels, 2010).

Dobrze też nie zapominać o tym, że nie zawsze siła poczucia wartości własnego języka i kultury to dobry prognostyk opanowania nowego języka w kraju osiedlenia. Nieco lepszym wskaźnikiem jest ocena języka i kultury nowego kraju: jeśli jest wysoka, szanse na biegłość są większe, jeśli niska – mniejsze, co zdają się sugerować badania prowadzone w odniesieniu do wymowy na populacji Kurdów i Turków (Polat, 2014).

Warto wreszcie zwrócić uwagę na fakt, iż trudności językowe dzieci wynikają często z trudności językowych ich rodziców. Nawet w kraju tak rozwiniętym i pozytywnie nastawionym do imigracji jak Kanada, aż 60% imigrantów wykazuje niską znajomość dwu oficjalnych języków swego nowego kraju, przy czym szczególnie poważnie rysuje się ten problem w grupie kobiet. To w tej grupie, tak znaczącej z punktu widzenia czasu ich kontaktu z dziećmi w wieku szkolnym, widać, jak często sytuacja społeczna i typ pracy (na przykład sprzątanie) nie stwarzają możliwości kontaktu i interakcji w nowym języku, a zatem nie pojawia się szansa podniesienia poziomu biegłości. Słabe opanowanie języka kraju osiedlenia jest więc kwestią społecznego pozycjonowania danej osoby (Norton, 2013), a bywa niesłusznie przypisywane uwarunkowaniom psychologicznym, na przykład brakowi inteligencji czy motywacji (Blommaert, 2010). Jeśli jednak poziom nowego języka podnosi się, dzieje się to dość często kosztem języka pierwszego i prowadzi do tak zwanego zubożenia, określanego również jako bilingwizm subtraktywny. Jest to sytuacja skrajnie odmienna od sytuacji dzieci i młodzieży dążących do dwujęzyczności określanej jako „elitarna", co ma miejsce na przykład w szkołach dwujęzycznych, które zazwyczaj rozwijają u uczniów bilingwizm wzbogacający/addytywny, a więc jednocześnie podwyższają poziom języka pierwszego (Skrandies, 2015). Trudności z subtraktywnym, czyli zubażającym bilingwizmem, a jednocześnie niepowodzenia szkolne związane z niedostatecznym opanowaniem języka edukacji mnożą się i okazują się wspólne wielu systemom oświatowym.

Trudności te potęguje fakt, iż wielu uczniów – i to zarówno z rodzin imigrantów, jak i z rodzin posługujących się w domu tym samym językiem, w którym pracuje szkoła – charakteryzuje się, by użyć terminologii Cumminsa (2008), dobrze rozwiniętymi sprawnościami komunikacyjnymi w zakresie spraw codziennych (*Basic Interpersonal Communication Skills – BICS*), ale nie

stosuje abstrakcyjnego słownictwa, nie buduje zdań złożonych i nie nadaje swym wypowiedziom logicznej struktury, nie ma zatem rozwiniętych tak zwanych sprawności akademickich, umożliwiających sukces edukacyjny (*Cognitive Academic Language Proficiency – CALP*). Innymi słowy, w ujęciu socjologicznym Basila Bernsteina (1971) używają kodu ograniczonego, a nie rozwiniętego, a ten jest niezbędny w nauce szkolnej.

6. Wnioski. Implikacje dla glottodydaktyki

W sytuacji istotnych trudności, nie jest dobrym rozwiązaniem próba ich pomijania czy ukrycia, nawet wtedy, gdy chce tego poprawność polityczna. Dla dobra dzieci i młodzieży z rodzin imigrantów, by ułatwić im adaptację i umożliwić życiowy i zawodowy sukces w przyszłości, warto zmierzyć się z problemem w czasie, gdy jest to jeszcze możliwe, czyli w początkach ich nauki szkolnej – później bowiem mogą ją po prostu porzucić. Dotyczy to także dzieci reemigrantów, a więc rodzin powracających z zagranicznego pobytu; nierzadkie są w Polsce sytuacje, kiedy pojawia się w klasie dziecko pozornie podobne do pozostałych, okazuje się jednak, że spędziło kilka lat w szkole angielskiej czy niemieckiej i przystosowanie do polskiej edukacji staje się dla niego prawdziwym problemem. Jakie są zatem możliwości pomocy imigrantom, emigrantom i reemigrantom? Trudno tu o recepty, można jednak sformułować kilka postulatów.

Przede wszystkim ważne jest ukształtowanie lub podtrzymanie poczucia wartości swego pierwszego języka, gdyż wysoka samoocena językowa i kulturowa jest często kluczem do sukcesu szkolnego także w nowym języku. Równie ważne, a niekiedy nawet ważniejsze, jest pokazanie walorów kraju osiedlenia.

Co więcej, ważna jest dbałość o rozwój nie tylko płynności porozumiewania się w podstawowych sytuacjach życia codziennego, ale też systematyczne budowanie sprawności językowych określanych jako akademickie, te bowiem umożliwiają słuchanie, czytanie, mówienie i pisanie w obrębie treści poszczególnych przedmiotów nauczanych w szkole, są zatem niezbędne dla uzyskania sukcesu edukacyjnego (Cummins, 2008). Problem ten, co należy z całą mocą podkreślić, jest istotny nie tylko dla migrantów – występuje on przecież także u rodzimych użytkowników, z których nie wszyscy posługują się tak zwanym kodem rozwiniętym, pozostając często – szczególnie w grupach o niskim poziomie edukacji i aspiracji społecznych – w obrębie językowego kodu ograniczonego (Bernstein, 1990).

Dydaktycznie pomóc może budowanie rusztowań pedagogicznych (*scaffolding*) – segmentacja większych zadań poprzez dzielenie ich na mniejsze podzadania i tym samym zapewnianie częstych finalizacji, co sprzyja utrzymaniu motywacji. Jest to szczególnie ważne dla wszystkich uczniów w toku realizacji dużych szkolnych i pozaszkolnych prac projektowych, jednak dla uczniów przejawiających

trudności w opanowaniu języka, w którym odbywa się nauka szkolna, podzielenie zadania na mniejsze części może być ważne nawet w trakcie wykonywania pozornie mało skomplikowanych ćwiczeń.

Niezbędna jest jednocześnie współpraca nauczycieli; to nie tylko nauczyciel języka umożliwia uczniowi sukces, nauczyciele innych przedmiotów szkolnych, których nauczanie odbywa się przecież poprzez język, muszą włączyć się w pomoc uczniom napotykającym trudności językowe, bo te spowalniają lub wręcz uniemożliwiają sprostanie oczekiwaniom szkoły. Taka współpraca wielu nauczycieli określana jest jako edukacja językowa realizowana przez całą placówkę edukacyjną (*whole school language education*), kiedy to każdy nauczyciel jest nie tylko dydaktykiem w swej dyscyplinie, ale także nauczycielem języka nauki szkolnej.

Nie można jednak spodziewać się powodzenia, o ile administracja szkolna nie zapewni budżetu na dodatkowe zajęcia z uczniami i przygotowywanie dla nich zindywidualizowanych materiałów. Inaczej całość dodatkowych obowiązków spadnie na przeciążonych pracą nauczycieli, albo też dzieci i młodzież w ogóle nie otrzymają niezbędnego wsparcia.

BIBLIOGRAFIA

Abdallah-Pretceille, M. 2003. *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers.* Paris: Anthropos.

Abdallah-Pretceille, M. 2006. „La communication interculturelle: des signes d'appartenance aux symptômes d'une relation". [w:] Dervin, F. i Suomela-Salmi, E. (red.). *Intercultural communication and education. Finnish perspectives*. Bern: Peter Lang. 19-33.

Anderson, B. 1991. *Imagined communities. Reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso.

Andrić, I. 1985. *Most na Drinie.* Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.

Bauman, Z. 2004. *Identity.* Cambridge: Polity Press.

Baker, C. 2001. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon, U.K.: Multilingual Matters.

Bernstein, B. 1971. *Class, Codes and Control: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language.* London: Routledge.

Berry, J. 1997. „Immigration, acculturation and adaptation". [w:] Applied Psychology: An International Review, 46: 5-68.

Beike, D. R., Lampinen, J. M. i Behrend, D. A. (red.). 2004. *The self and memory.* New York: Psychology Press.

Blommaert, J. 2010. *The sociolinguistics of globalization.* Cambridge: Cambridge University Press.

Bourdieu, P. 1982/1991. *Language and symbolic power.* Cambridge: Polity Press.

Bourhis, R. i Giles, H. 1977. „The language of intergroup distinctiveness". [w:] Giles, H. (red.). *Language, ethnicity and intergroup relations.* London: Academic Press. 119-135.

Brewer, M. B. 2001. „The many faces of social identity: Implications for political psychology". Political Psychology, 22: 115-125.

Brubaker, R. 2006. *Ethnicity without groups.* Cambridge, Massachusetts: Harvard.

Brysacz, P. 2013. *Patrząc na wschód. Przestrzeń, człowiek, mistycyzm.* Białystok: Wydawnictwo Fundacja Sąsiedzi.

Bugarski, R. 2001. „Language, nationalism and war in Yugoslavia". [w:] International Journal of the Sociology of Language, 151: 69-87.

Chlebda, W. 2014. „Memory, borderland and collective memory in borderlands". [w:] Chlebda, W. (red.). *Open Europe. cultural dialogue across borders vol. 2. Historical collective memory within borderlands*. Opole: Uniwersytet Opolski. 27-35.

Cichocka, A., Bilewicz, M., Jost, J. T., Marrouch, N. i Witkowska, M. 2015. „On the grammar of politics – or why conservatives prefer nouns". [w:] Political Psychology. Special Issue, doi: 10.1111/pops.12327:1-17.

Cummins, J. 2008. „BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction". [w]: Stephen May, Nancy H. Hornberger (red.). *Encyclopedia of Language and Education*. Vol. 2. *Literacy*. New York: Springer, 71-83.

Czepil, B. i Opioła, W. 2013. „O znaczeniu kategorii pogranicza we współczesnej polskiej politologii". *Pogranicze. Polish Borderlands Studies,* 1, 58-63.

Czykwin, E. 2000. *Białoruska mniejszość narodowa jako grupa stygmatyzowana*. Białystok: Trans Humana.

Dervin, F. 2009. „Transcending the culturalist impasse in stays abroad. Helping mobile students to appreciate diverse diversities". [w:] Frontiers. The International Journal of Study Abroad, 18: 119-141.

Extra, G. i Yağmur, K. (red.). (2004). *Urban multilingualism in Europe. Immigrant minority languages at home and school*. Multilingual Matters: Clevedon.

European Commission. 2002. *The European Union and lesser-used languages.* Education and Culture Series EDUC 108. European Union: Luxembourg 2002.

European Commission. 2014*. Education and training. Monitor 2014.* Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Friedman, J. 1994. *Cultural identity and global process.* London: Sage.

García, O. 2009. *Bilingual education in the 21st Century.* Chichester: Wiley-Blackwell.

Genesee, F. 1987. *Learning through two languages*. Cambridge, MA: Newbury House.

Glenn, C. i De Jong, E. 1996. *Educating immigrant children. Schools and language minorities in twelve nations*. New York: Garland.

Grosjean, F. 2015. „Bicultural bilinguals". [w:] International Journal of Bilingualism, 19: 572-586.

Hamers, J. F. i Blanc, M.H.A. 2000/1989. *Bilinguality and nilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hemmi, Ch. 2014. „Dual identities perceived by bilinguals". [w:] Mercer, S. i Williams, M. (red.). *Multiple perspectives on the self in SLA.* Clevedon: Multilingual Matters. 75-91.

Hermans, H.J.M. 2001. „The dialogical self: Towards a theory of personal and cultural positioning". [w:] Culture & Psychology*,* 7: 243-283*.*

Hogg, M. A, Abrams, D., Otten, S. i Hinkle, S. 2004. „The social identity perspective: Intergroup relations, self-conception, and small groups". [w:] Small Group Research, 35: 246-274.

Howarth, C. 2002. „Identity in whose eyes? The role of representations in identity construction". [w:] Journal for the Theory of Social Behaviour, 32: 145-162.

Jalongo, M. R. i Isenberg, J. P. 1995. „How narrative connects". [w:] Jalongo, M. R. i Isenberg, J. P. (red.). *Teachers' stories. From narrative to professional insight*. San Francisco: Jossey Bass Publishers. 28-51.

Jenks, Ch. 2016. „Talking cultural identities into being in ELF interaction. An investigation of international postgraduate students in the United Kingdom". [w:] Holms, P. i Dervin, F. (red.) 2016. *The cultural and intercultural dimensions of English as a lingua franca,* Bristol – Buffalo – Toronto: Multilingual Matters. 93-113.

Jergović, M. 2016. *Wilimowski.* Wrocław: Książkowe Klimaty.

Jezernik, B. 2013. *Dzika Europa. Bałkany w oczach zachodnich podróżników.* Kraków: Universitas.

Jones J. F. 1995. „Self-access and culture. Retreating from autonomy". [w:] ELT Journal, 49: 228-234.

Kalaga, W. 2004. *Dylematy wielokulturowości*. Kraków: Universitas.

Kapuściński R., 2006. *Ten Inny*, Kraków: Znak.

Kłańska, M. 2000. „Tożsamość narodowa Żydów w monarchii habsburskiej ery konstytucyjnej a ich wybory kulturowe i językowe". [w:] Bobrownicka, M. (red.). *Język a tożsamość narodowa*. Kraków: Universitas. 221-256.

Kornhauser, J. 2000. „Literatura dialektalna a tożsamość chorwacka". [w:] Bobrownicka, M. (red.). *Język a tożsamość narodowa.* Kraków: Universitas. 155-186.

Koszko, M. 2013. „Uwagi o roli przestrzeni w kreowaniu tożsamości językowo-społeczno-kulturowej na przykładzie pejzażu językowego regionów pogranicza". [w:] Puppel, S. i Tomaszkiewicz, T. (red.). *Scripta Manent – Res Novae.* Poznań Wydawnictwo UAM. 159-170.

König, J. 2009. „Moving experience: Dialogues between personal cultural positions". [w:] Culture Psychology, 15: 97-119.

Lambert, W. C., Hodgson, R. C., Gardner, R. C. i Fillenbaum, S. J. 1960. „Evaluation reactions to spoken languages". [w:] Journal of Abnormal and Social Psychology, 60: 44-51.

Leder, A. 2014. *Prześniona rewolucja. Ćwiczenia z logiki historycznej.* Warszawa: Wydawnictwo Krytyka Polityczna.

Lieberman, E. J. 1976. „Esperanto and the trans-national identity". [w:] International Journal of the Sociology of Language, 20: 89-107.

Littlewood, W. 1999. „Defining and developing autonomy in East Asian Contexts". [w:] Applied Linguistics, 20: 71-94.

Loach, K. 2006. *The Wind that Shakes the Barley.* Matador Pictures.

May, S. 2015. „Promoting civic multilingualism". [w:] Martin-Jones, M., Blackledge, A. i Creese, A. (red.). *The Routledge handbook of multilingualism.* London: Routledge. 131-142.

Mazurek, M. 2010. *Język – przestrzeń – pochodzenie. Analiza tożsamości kaszubskiej.* Gdańsk: Instytut Kaszubski.

McPake, J. i Tinsley, T. 2007. *VALEUR Project Report*. *Valuing All Languages in Europe.* Graz: ECML.

Mrożek, S. 1964/1997. *Dom na granicy*. [w:] *Dzieła zebrane tom VIII. Teatr 4.* Warszawa: Noir sur Blanc. 199-226.

Msila, V. 2012. „Autobiography and effective teaching: Experiences of two day-care centre teachers”. [w:] Journal of Psychology, 3: 71-80.

Nguyen, C. T. 2014. „Tożsamość kultury wietnamskiej”. [w:] Puppel, S. i Tomaszkiewicz, T. (red.). *Scripta Manent – Res Novae.* Poznań: Wydawnictwo UAM. 283-289.

Nikitorowicz, J. 1995. *Pogranicze – tożsamość – edukacja międzykulturowa*. Białystok: TransHumana.

Noels, K. 2010. „Internalization of language learning in the self and social identity”. [w:] Dörnyei, Z. i Ushioda, E. (red.). *Motivation, language identity and the L2 self.* Clevedon: Multilingual Matters. 1-43.

Norton, B. 2013. *Identity and language learning.* Clevedon: Multilingual Matters.

Oczko, P. 2013. „Od tłumacza”. [w:] Jezernik, B. *Dzika Europa. Bałkany w oczach zachodnich podróżników.* Kraków: Universitas. 249-253.

Oczkowa, B. 2002. „Wpływ polityki językowej w Jugosławii na normę języka chorwackiego”. [w:] Bulletin de la Société Polonaise de Linguistique, 58: 117-114.

Opioła, W. 2014. „About the role of the state border in the theory of borderland”. [w:] Chlebda, W. (red.). *Open Europe. Cultural dialogue across borders vol. 2. Historical collective memory within borderlands*. Opole: Uniwersytet Opolski. 27-35.

Palomero, J. 2007. *The specific obstacles to the promotion of regional and minority languages. A report for the High Level Group on Multilingualism, 16 March 2007* [internal document]. High Level Group on Multilingualism: Brussels 2007.

Pavlenko A. 2002. „Poststructuralist approaches to the study of social factors in language learning and use”. [w:] Cook, V. (red.). *Portraits of the L2 user*. Clevedon: Multilingual Matters. 277-302.

Phinney, J., Romero, I., Nava, M. i Huang, D. 2001. „The role of language, parents, and peers in ethnic identity among adolescents in immigrant families”. [w:] Journal of Youth and Adolescence, 30: 135-153.

Phipps, A. 2007. *Learning the arts of linguistic survival. Languaging, tourism, life. Tourism and cultural change.* Toronto: Channel View Publications.

Polat, N. 2014. „Interaction of L2 Motivational Self System with socialization and identification patterns and L2 accent attainment”. [w:] Csizér, K. i Magid, M. (red.). *The impact of self-concept on language learning*. Clevedon: Multilingual Matters. 268-285.

Puppel, S. 2009. „Uwagi w sprawie konieczności ochrony dziedzictwa kulturowo-językowego, czyli od ojcowizny i ojczyzny do wspólnoty światowej”. [w:] Acta Pomerania, 2:101-108.

Reynolds, M. 2008. *City report: Sheffield's language education policies.* Council of Europe: Strasbourg.

Sadowski, A. 2008. „Pogranicze – pograniczność – tożsamość pograniczna”. [w:] Pogranicze. Studia Społeczne, tom XIV: 17-30.

Said, E. 2003/1978. *Orientalism. Western representations of the Orient*. London: Penguin.

Schlenker, B. R. 2003. „Self-presentation”. [w:] Leary M. R. i Tangney, J. P. *Handbook of self and identity*. New York: Guildford Press. 492-518.

Segalowitz, N., Gatbonton, E. i Trofimovich, P. 2010. „Links between ethnolinguistic affiliation, self-related motivation and second language fluency: Are they mediated by

psycholinguistic variables?". [w:] Dörnyei, Z. i Ushioda, E. (red.). *Motivation, language identity and the L2 Self.* Clevedon: Multilingual Matters. 172-192.

Singer, J. A. i Blagov, P. 2004. „The integrative function of narrative processing: autobiographical memory, self-defining memories, and the life story of identity". [w:] Beike, D. R., Lampinen, J. M. i Behrend, D. A. (red.). *The Self and memory*. New York: Psychology Press. 117-138.

Simonides, D. 2014. „Diversity – the richness of European culture". [w:] Chlebda, W. (red.). *Open Europe. Cultural dialogue across borders vol. 2. Historical collective memory within borderlands*. Opole: Uniwersytet Opolski. 19-26.

Simpson, A. (red.). 2007. *Language and national identity in Asia.* Oxford: Oxford University Press.

Skrandies, P. 2016. „Language policies and the politics of urban multilingualism". [w:] King, L. i Carson, L. (red.). *The multilingual city. Vitality, conflict and change*. Bristol-Buffalo-Toronto: Multilingual Matters. 115-146.

Smart, A. i Smart, J. 2008. „Time-space punctuation: Hong Kong's border regime and limits on mobility". [w:] Pacific Affairs, 81: 175-193 .

Smart, A. i Smart, J. 2012. „Biosecurity, quarantine and life across the border". [w:] Wilson, T. M. i Hastings, D. (red.). *A Companion to border studies.* New York: John Wiley. 354-371.

Smarzowski, W. 2011. *Róża.* Wytwórnia Filmów Dokumentalnych i Fabularnych (koprodukcja).

Smolicz, J. J. 1984. „Multiculturalism and an overarching framework of values: some educational responses for ethnically plural societies". [w:] Journal of European Education, 19: 11-23.

Stasiuk, A. 2014. *Wschód.* Wołowiec: Wydawnictwo Czarne.

Stoicheva, M. 2016. „Urban multilingualism: bond or barrier?". [w:] King, L. i Carson, L. (red.). *The multilingual city. Vitality, conflict and change*. Bristol-Buffalo-Toronto: Multilingual Matters. 85-112.

Swagler, M. A. i Ellis, M. V. 2003. „Crossing the distance. Adaptation of Taiwanese graduate students in the United States". [w:] Journal of Counseling Psychology, 50: 420-437.

Szymańska-Czaplak, E. 2014. „Borderland redefined. Intercultural educational projects". [w:] Chlebda, W. (red.). *Open Europe. Cultural dialogue across borders vol. 2. Historical collective memory within borderlands*. Opole: Uniwersytet Opolski.

Tajfel, H. 1972. „Social categorization". [w:] Moscovici, S. (red.). *Introduction à la psychologie sociale*. Paris: Larousse. 30-37.

Tajfel, H. i Turner, J. C. 1986. „The social identity theory of intergroup behavior". [w:] Worchel, S. i Austin, W. G. (red.). *Psychology of intergroup relations*. Chicago: Nelson-Hall. 7-24.

Vedder, P. 2005. „Language, ethnic identity, and the adaptation of immigrant youth in the Netherlands". [w:] Journal of Adolescent Research, 20: 396-416.

Wallis, A. 1990. *Socjologia przestrzeni.* Warszawa: Niezależna Oficyna Wydawnicza.

Wilson T. i Donnan H. 2012. *A Companion to Border Studies*. Wiley-Blackwell Oxford.

Żuchelkowska, A. 2013. „Zapiski z podróży jako metamorfoza tożsamościowa w *Oasis. Itinéraire de Delhi à Bombay* Charles'a Pelletiera". [w:] Puppel, S. i Tomaszkiewicz, T. (red.). *Scripta Manent – Res Novae.* Poznań Wydawnictwo UAM. 611-622.